DOCUMENT RESUME

ED 428 544 FL 025 730

AUTHOR Rouiller, Yviane
TITLE L'evaluation formative a l'ecole: quelle place pour la regulation interactive? (Formative Evaluation in School: What Place for Interactive Regulation?)
ISSN ISSN-1010-1705
PUB DATE 1998-00-00
NOTE 17p.; In: Language, etayage et interactions therapeutiques: Actes du 5eme colloque d'orthophonie/logopedie (Language, Scaffolding and Therepeutic Interactions: Proceedings of the 5th Colloquium on Speech Therapy and Speech Pathology) (Neuchatel, Switzerland, September 25-26, 1998); see FL 025 722.
PUB TYPE Journal Articles (080) -- Reports - Research (143) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE French
JOURNAL CIT Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel); n29 p119-133 Dec 1998
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Classroom Techniques; Educational Strategies; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *Formative Evaluation; Instructional Effectiveness; *Instructional Improvement; Language Research; Linguistic Theory; Peer Relationship; Student Evaluation; *Teacher Student Relationship; *Test Use
IDENTIFIERS *Scaffolding

ABSTRACT

The value and uses of formative evaluation in the school context are discussed. Normative, criterion-based, and "ecological" approaches to formative evaluation are defined, and three general purposes are identified: to fine-tune instruction; to make instruction of larger numbers of students more effective, and to convey to teachers a more constructivist, less transmissive approach to teaching and learning. The role of formative evaluation is examined within the relationship between teacher and student, between students, and between student and subject matter. Contains 20 references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 119-133

L'évaluation formative à l'école: quelle place pour la régulation interactive?

Yviane Rouiller
Université de Genève

ED 428 544

BEST COPY AVAILABLE

FL 025 230

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Esther Py
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 119-133

L'évaluation formative à l'école: quelle place pour la régulation interactive?

Yviane Rouiller
Université de Genève

This contribution tends to clarify the evolution of the concept of formative evaluation. It claims to situe it on a continuum between heavy instrumentation and sharp oriented interactive interventions of the teacher. Some different concretizations of it in teachers' practices are offered. Formative evaluation is presented as a tool susceptible to help teacher, learner and institution to reach optimalization of learning activities at school. Formative evaluation is considered as a help for the teacher because of the important place accorded to taking in account effective knowledge's appopriation by the students, to favorise adaptation of teaching interventions. It provides children with reference marks to orient their efforts and attention. Finally, institution can use formative evaluation to incline some transmissive conceptions of learning to more constructive ones.

L'évaluation formative, telle qu'elle est définie dans le domaine des apprentissages scolaires, est d'abord une évaluation pédagogique, c'est-à-dire un « processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par des élèves » (de Landsherre, 1992, p. 122). Ce processus n'implique pas forcément une notion de mesure quantitative, mais comporte toujours un acte d'appréciation. Quelle que soit sa fonction, il est toujours constitué d'une phase de recueil d'informations, d'une interprétation de cette information en fonction d'un référentiel, d'une prise de décision et d'une communication de cette information.

Ce qui distingue l'évaluation formative d'un autre type d'évaluation comme l'évaluation sommative ou pronostique, c'est d'abord son intention: les informations sont récoltées, interprétées puis communiquées en vue d'adapter le dispositif pédagogique mis en oeuvre pour faire progresser les élèves de manière optimale. Une évaluation formative va contrôler le déroulement de l'apprentissage en mettant en évidence les progrès et les problèmes rencontrés par l'apprenant. Elle doit permettre de mettre en place des stratégies qui l'aideront à atteindre les objectifs fixés.

Cette évaluation est intégrée aux processus d'enseignement-apprentissage. Elle se situe donc en cours, voire au début d'une unité de formation et concerne tous les objectifs importants visés dans cette unité. Elle fournit des informations relativement analytiques et diagnostiques à l'enseignant et

12 025130

à l'élève en s'intéressant non seulement aux résultats d'apprentissage mais aussi aux procédures mises en oeuvre dans la réalisation des tâches.

Au sens strict de la formulation initiale de Bloom, Hastings & Madaus (1971), l'évaluation formative est à articuler avec une théorie de l'apprentissage plutôt linéaire et cumulative. Elle se concrétise par des phases d'enseignement, de test diagnostique puis, en cas de résultats non satisfaisants, d'activités de remédiation, et à nouveau de test diagnostique. Ces boucles de remédiation se succèdent jusqu'à ce que l'élève soit prêt à réussir une évaluation sommative.

Au sens élargi, l'évaluation formative est constitutive de toutes sortes de démarches (qu'elles soient individuelles ou interactives, ciblées ou plus complexes...) visant à favoriser la progression de l'élève dans ses processus d'autorégulation.

Evolution du concept d'évaluation formative

Un petit retour historique nous permet de mieux comprendre l'évaluation formative, en rapport avec l'évaluation sommative. Les fonctions formative et sommative de l'évaluation ont été introduites par Scriven (1967) dans le cadre de l'évaluation de programmes d'études. L'évaluation formative devait alors permettre aux personnes *directement concernées* par l'élaboration de ces programmes d'y apporter les corrections nécessaires avant de les rendre officiels. L'évaluation sommative avait quant à elle davantage un caractère de bilan. Elle était effectuée par des personnes extérieures qui jugeaient de l'adéquation entre intentions et réalisations, entre coût et efficacité! Quelques années plus tard, Bloom et al. (1971) et son équipe importaient ce concept dans le contexte de la classe pour instrumenter l'approche pédagogique dont ils étaient concepteurs: la pédagogie de maîtrise. En d'autres termes, l'évaluation formative est née dans un contexte où l'on postule que la plupart des élèves peuvent atteindre un haut degré de maîtrise (environ 80%) des objectifs fixés pour autant qu'on leur accorde le temps nécessaire à cet effet et un enseignement de qualité. L'évaluation formative est donc davantage associée aux conditions d'enseignement-apprentissage qu'aux caractéristiques de l'élève.

Selon Allal (1993), l'évaluation formative est venue renverser les perspectives de l'évaluation classique en ayant pour but d'assurer une régulation « au service de l'élève » alors que l'évaluation « classique », qu'elle soit pronostique ou sommative, était au service de la société. Allal relève deux limites principales de l'évaluation formative telle que conçue par Bloom:

> L'évaluation formative telle que conçue dans le cadre classique de la pédagogie de maîtrise, repose sur un modèle — minimal — de l'enseignement, mais n'est fondée sur aucune véritable théorie du fonctionnement de l'élève, hormis le postulat d'une relation cyclique entre « réussite » et « motivation/persévérance » (Bloom, 1976). Deuxièmement, si l'élève est bien le bénéficiaire de l'évaluation formative, il n'en est pas véritablement l'agent; le travail de conception et de gestion de l'évaluation formative reste « une affaire de formateur(s) » agissant dans l'intérêt bien compris des élèves. (Allal, 1993, p. 81).

On peut ajouter une troisième limite particulièrement mise en évidence par l'évolution des pratiques didactiques actuelles. On parle de développement de compétences, d'objectifs-noyaux, de situations larges, de tâches complexes, de projets d'élèves, d'apprentissage par résolution de problèmes. Or, comme le relève Scallon (1996), on constate que la boucle « apprentissage-évaluation-remédiation » n'est pas généralisable à ce type de situations puisque celles-ci ne sont plus fondées sur les mêmes principes que l'approche de la pédagogie de maîtrise dans laquelle et pour laquelle l'évaluation formative avait été introduite à l'école (découpage de contenu, définition d'objectifs intermédiaires, apprentissages cumulatifs, etc.).

Dans les années 80, Allal propose de faire un pas de plus pour dépasser la conception bloomienne de l'évaluation formative. Pour ce faire, elle étudie tout particulièrement les régulations en place dans les situations didactiques et distingue divers types et niveaux de régulations. Allal (1988) distingue par exemple trois types d'interactions ayant des effets de régulation: les interactions entre l'élève et le maître, entre l'élève et ses pairs, et entre l'élève et un matériel. Cette auteure dissocie aussi les régulations proactives, interactives et rétroactives (1988). Plus tard, elle différencie (Allal & Saada-Robert, 1992) les régulations orchestrées par l'enseignant et les processus d'autorégulation métacognitives internes à l'élève. Ces distinctions permettent d'approfondir, d'inventorier, de compléter à chaque niveau les procédures en place et les effets escomptés et observés. L'évaluation formative devient alors une démarche susceptible de promouvoir et soutenir les processus d'autorégulation propres à l'élève. Sur le plan des régulations orchestrées par l'enseignant, s'ouvre un éventail de potentialités exploitables bien au-delà du test diagnostique de Bloom, pourvu que l'action engagée permette au maître et/ou à l'élève d'être informé sur les apprentissages en cours et de progresser. La gestion du processus d'évaluation (recueil de l'information, interprétation, prise de décision et communication) ne relève alors plus de la seule responsabilité de l'enseignant et les occasions de régulation peuvent en être multipliées d'autant.

Il est à noter que dans la perspective d'une implication de l'apprenant dans l'évaluation, d'autres développements ont été apportés au concept d'évaluation formative. Les travaux de Nunziati et des chercheurs à Aix-

Marseille, par exemple, ont conduit à l'introduction du concept d'évaluation « formatrice ». Ils désignent par là une approche faisant des régulations essentiellement le fait de l'élève, en l'amenant à s'approprier les critères, à autogérer ses erreurs, à maîtriser les outils de planification de l'action (Nunziati, 1988, p. 48).

Les travaux conduits dans le domaine de l'évaluation formative bénéficient des apports de la psychologie cognitive. On peut citer plus particulièrement les travaux conduits à propos de « métacognition » ou de « contextualisation des apprentissages ». A la lecture de Scallon (1996), on peut penser que l'évolution des travaux dans le domaine de la psychologie cognitive va peu à peu impliquer une modification des objets mêmes de l'évaluation formative. Prendre en compte le rôle des élèves, leurs procédures et plus seulement les objets de leurs apprentissages pourrait conduire à évaluer l'efficacité de procédures mises en oeuvre, des degrés d'automatisation, des structures de connaissances!

Si le but et les principes de l'évaluation formative demeurent inchangés depuis leur adoption dans le cadre scolaire, la méthodologie de sa mise en oeuvre est fortement influencée par l'évolution des recherches sur les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, l'évaluation formative, depuis longtemps dans les discours, s'installe plus difficilement dans certaines pratiques. Une analyse de Louis et Trahan (1995) donne à réfléchir en montrant les liens entre fondements de l'évaluation et croyances fondamentales ancrées chez les enseignants. L'auteur retient trois catégories de croyances qui peuvent influencer les pratiques évaluatives en classe. La première est basée sur une approche psycho-éducative insistant sur la mesure des différences individuelles en rapport avec des caractéristiques unidimensionnelles normalement distribuées dans la population. Cette approche conduit volontiers à des pratiques évaluatives à référence normative, tenant compte de la « position relative de l'élève dans un groupe ».

La seconde approche, basée sur des objectifs de comportement prédéfinis, prend davantage en compte le progrès individuel de l'élève dans la réalisation de tâches bien définies pour lesquelles on a déterminé au préalable des seuils de réussite. C'est dans cette perspective que prend racine le concept d'évaluation formative. Pour que l'élève parvienne à atteindre les objectifs fixés, il est nécessaire de lui fournir fréquemment des informations sur l'adéquation de ses connaissances et attitudes afin d'assurer sa progression.

La troisième approche tient compte de l'environnement dans lequel évolue l'élève et s'intéresse à de nombreuses variables telles que, par exemple, le

rendement scolaire antérieur et actuel, les approches pédagogiques, les relations interpersonnelles. Il s'agit de l'approche dite « écologique ». Les enseignants plus volontiers conquis par ce type de convictions seront alors plus ouverts à des démarches d'évaluation en situation authentique, d'évaluation de performances complexes, d'évaluation de compétences. Tout se passe comme si l'élargissement du concept d'évaluation formative ces vingt dernières années visait à l'étendre à cette dernière conception.

Utilité du concept aujourd'hui

En impliquant l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages et dans la gestion de sa progression, en multipliant les occasions de retours d'information lui fournissant des repères, en assouplissant le cadre d'une évaluation formative faite de boucles formelles de tests diagnostiques et de remédiation pour l'enrichir du concept de régulation, on voit s'estomper peu à peu la frontière entre évaluation formative et processus d'enseignement. Ceci n'empêche pas la Romandie (Weiss & Wirthner, 1998) de mettre ce concept à l'honneur. Dans ce contexte, je propose de nous questionner sur les apports que le concept peut avoir actuellement dans le système scolaire en relevant au moins trois facettes positives de son utilisation. Le concept d'évaluation formative me paraît en effet actuellement être susceptible:

1. de remettre en évidence une composante essentielle de l'enseignement constituée des interventions « évaluatives fines » de l'enseignant, favorisant les régulations interactives;
2. de permettre ponctuellement à un enseignant intégrant les régulations interactives dans ses pratiques quotidiennes de gérer l'enseignement-apprentissage avec un grand nombre d'élèves d'une manière plus efficace;
3. d'aider certains enseignants à passer d'une conception transmissive de l'enseignement à une conception plus constructiviste et différenciée, en prenant en compte les effets de leurs interventions sur la qualité des apprentissages des élèves.

Je m'arrêterai plus longuement sur le premier aspect, particulièrement proche du concept d'étayage, thème de ce colloque, et illustrerai concrètement chacun de ces points.

L'évaluation formative: une composante essentielle de l'enseignement

Un enseignant qui travaille dans la perspective bloomienne est souvent dépassé par le nombre de tests formatifs à corriger, par la variété des propositions qu'il doit élaborer, et fait souvent remarquer qu'il n'a finalement que peu de temps pour enseigner. Il peut avoir l'impression de ne pas être à même de saisir les occasions d'échanges spontanés directs en cours d'activité. Individualisation et différenciation sont parfois confondus et les démarches deviennent très coûteuses en temps pour des bénéfices parfois peu satisfaisants. Dans ce type de situations, la perspective élargie de l'évaluation formative permet à l'enseignant de déléguer une part des responsabilités à ses élèves, de les impliquer non seulement dans leur évaluation, mais aussi dans celle de leurs camarades. Elles lui permettent aussi de dégager du temps pour d'autres activités et favorisent chez les élèves les activités d'analyse, d'explicitation, de prise de distance nécessaires à une meilleure autorégulation.

Favoriser les régulations interactives dans une classe peut prendre des formes différentes, la plupart du temps au sein de situations didactiques riches dans lesquelles les élèves sont actifs, c'est-à-dire des situations suffisamment complexes pour que plusieurs cheminements soient possibles et que les échanges ou questionnements puissent surgir chez les élèves. Pour poursuivre notre réflexion, reprenons la catégorisation d'Allal (1988).

Des régulations interactives entre le maître et l'élève

Les travaux conduits à la Maison des Petits, à Genève, (Elliott, 1993; Rieben & Elliott, 1996), illustrent de manière particulièrement pointue, l'intégration de l'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. En travaillant sur les interactions entre maître et élèves, les auteurs étudient plus particulièrement les cas où l'évaluation formative n'est plus constituée de phases distinctes se succédant dans le temps, mais où ces phases ont lieu « de manière quasi simultanée au cours d'une même situation d'apprentissage ». Il s'agit d'une « réaction à chaud », d'une « aide de l'enseignante au moment où elle perçoit les stratégies de l'élève et elle juge opportun d'intervenir » (Rieben & Elliott, 1996, p. 130). Dans l'illustration suivante (tirée de Elliott, 1993, p. 156), un élève est en train d'essayer de lire le mot « fruit »:

ÉLÈVE *Banane*.
ENS Comment as-tu fait pour savoir que c'est le mot *banane*?
ÉLÈVE J'ai regardé là (désigne l'image).
ENS Peux-tu vérifier autrement qu'il s'agit bien du mot *banane*?

ÉLÈVE Y a un /f/ (désigne le mot fruit) mais je ne sais pas comment on fait pour lire?
ENS Bon, toi tu as regardé l'image et tu t'es dit, je crois que *banane* irait parce qu'il y a une banane. Pour être sûr, il faut aussi regarder les lettres (...).

Dans cette perspective, il y a évaluation formative dès que l'enseignant intervient immédiatement avec l'élève, en fonction de stratégies observées. Le concept d'évaluation formative cohabite alors avec celui d'observation formative. Ce dernier terme a l'avantage de pouvoir qualifier un ensemble d'interventions de l'enseignant qui ne contiennent pas forcément toutes les caractéristiques d'une action évaluative. Il peut permettre par exemple de désigner les régulations par « aides » ou « relances » exploitant les stratégies de l'élève sans forcément apprécier l'écart entre une performance observée et une performance attendue quant à un objectif donné. L'extrait suivant illustre ce propos (Elliott, 1993, p. 152)

ENS Est-ce que le mot « papa » est écrit sur cette page?
ÉLÈVE Oui.
ENS Montre-le moi.
ÉLÈVE (*E. explore et semble chercher le mot « papa »*) Je ne trouve pas, mais moi je sais écrire « papa ».
ENS Tu sais écrire « papa »?
ÉLÈVE Oui.
ENS Ecris-le.
ÉLÈVE *L'élève dit /p/, il écrit p, il dit /a/, il écrit a, dit /p/, écrit p, dit /a/, écrit a.*
ENS Qu'est-ce que tu as écrit?
ÉLÈVE Papa.
ENS Tu peux essayer de retrouver le mot « papa » dans le texte?
ÉLÈ/E (*il explore le texte et désigne le mot « papa »*).

D'une manière plus générale, l'étude des régulations interactives entre maître et élèves permet à l'enseignant de se questionner sur l'adéquation de ses interventions en fonction de ses intentions. Elle l'aide à faire les choix qui s'imposent forcément lorsqu'il s'agit de gérer le dialogue avec un groupe de plus de vingt élèves en vue de la progression optimale de chacun d'entre eux.

Que pouvons-nous tirer comme parallèles entre les régulations maître-élèves intégrant l'évaluation formative, et les fonctions de l'étayage? Si l'on se base sur la définition de Bruner (1983), par exemple, on constate que l'idée d'évaluation formative, dans sa conception élargie, est inclue dans le concept d'étayage. On y retrouve en effet un certain nombre d'idées-force: prendre des informations pour adapter la situation d'apprentissage, donner des feed-backs suffisants pour que l'apprenant puisse progresser et construire ses réponses, l'aider à prendre conscience de l'écart entre sa production et la production attendue, préserver au maximum son autonomie. Le concept d'étayage est plus large dans le sens où il contient davantage d'indications quant au type de régulation de la

situation d'apprentissage envisagé. Ainsi il se situerait plutôt au niveau du concept de « guidage socio-cognitif » tel que décrit par Rieben & Elliott (1996). Tharp et Gallimore (1988) quant à eux préfèrent parler de « responsive assistance » qui se traduirait littéralement par « assistance sensible, réceptive ». Cette appellation met bien en évidence, selon nous, l'insistance de certains auteurs, dont Tharp et Gallimore (1988), sur le fait qu'une soi-disant assistance peut devenir une interférence à certains moments de l'apprentissage. Si un travail de catégorisation d'interventions d'enseignants a été fait, qu'il s'agisse de simples phrases de relances (p. ex., Berset Fougerand, 1993) ou de procédures d'action plus complexes, la question se pose maintenant de savoir quel type d'intervention correspond à quels types de situation (situation de production, de découverte, de résolution de problème ou autre) pour favoriser le plus grand progrès de l'apprenant.

Il est à noter que les interactions maître-élève peuvent avoir pour objet l'évaluation elle-même, puisque la pratique de l'autoévaluation par l'élève n'est pas à considérer comme une compétence acquise d'emblée. On relèvera par exemple les démarches de coévaluation permettant à l'élève de confronter son autoévaluation à celle du maître ou les activités aidant l'élève à gérer de plus en plus seul sa progression. Dans le domaine de l'apprentissage de l'orthographe, par exemple, Doly (1997) propose toute une démarche amenant l'élève à se constituer un profil orthographique. Les régulations interactives se situent alors à un autre niveau: celui de la démarche d'autoévaluation et de régulation de l'élève et non plus celui du contenu proprement dit.

Des régulations interactives entre élèves

La seconde grande ouverture occasionnée par l'enrichissement du concept d'évaluation formative concerne la prise en compte des interactions entre élèves puisque, nous l'avons vu, la fonction de l'évaluation étant d'améliorer l'enseignement-apprentissage, il est souhaitable que les élèves prennent une part la plus active possible dans les procédures choisies.

En quoi les interactions entre élèves peuvent favoriser l'autoévaluation et la progression de l'élève dans le domaine de la langue? Je vous propose d'apporter quelques éléments de réponse à cette question à l'aide de résultats de recherche. Nous avons en effet conduit une étude (Rouiller, 1998) sur l'effet des interactions entre élèves de 11-12 ans, travaillant en dyade, sur leur activité de révision textuelle. De manière générale, nous avons constaté que, premièrement, les élèves des dyades effectuent davantage de transformations sur leur texte que les élèves travaillant

individuellement. Dans les dyades particulièrement efficaces, la persévérance semble souvent soutenue par la collaboration et favoriser un nombre de relectures plus élevé que chez les élèves travaillant seuls.

De plus, les élèves travaillant en dyade sont amenés à se questionner sur des facettes de leur texte auxquelles ils n'auraient pas songé seuls. Deuxièmement, le type de transformations de texte qu'ils effectuent est qualitativement différent. Les dyades s'attachent par exemple davantage à la textualisation que les élèves travaillant seuls. Troisièmement, on observe que le nombre de transformations effectuées a tendance à être proportionnel au nombre d'énoncés verbaux des élèves. Plus les élèves effectuent de transformations, plus ils formulent d'énoncés verbaux au cours de leurs interactions. Les interactions apparaissent comme un outil pour aider les élèves à construire des apprentissages dans des domaines moins familiers ou moins traités dans les moyens d'enseignement. Elles concernent bien souvent des objets plus « discutables », des problèmes qu'il est moins facile de résoudre à l'aide de documents de référence et pour lesquels l'élève se sent souvent démuni lorsqu'il écrit seul. Tony et Gilles, par exemple, échangent longuement autour d'un problème de ponctuation.

GILLES « Benjamin se sentait rejeté et seul... il était triste, si triste », virgule?
TONY Ouais, il était triste.
GILLES « Si triste ».
TONY Virgule.
GILLES « Triste », virgule, si triste... il était triste, il était triste, si triste.
TONY Là, majuscule.

Les résultats montrent aussi que les interactions permettent aux élèves de mieux corriger les erreurs qu'ils détectent. Cette indication est précieuse pour l'enseignant parfois découragé de voir combien de relances sont nécessaires à certains élèves pour corriger correctement les erreurs contenues dans leurs textes.

Lorsqu'ils sont en interaction, les élèves ont de nombreuses occasions d'évaluer divers aspects de leur texte et de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent en considérant leur pair comme une personne-ressource. En d'autres termes, ils pratiquent des démarches d'évaluation mutuelle variées (Allal & Michel, 1993), réciproques ou conjointes, susceptibles de favoriser l'autorégulation.

Qu'en est-il du rôle de l'enseignant au cours de ces interactions entre pairs? Les interactions entre pairs, quelle que soit la structure envisagée, participent à le soulager dans sa tâche de régulation interactive auprès des élèves. Le travail en groupe lui permet d'envisager une régulation interactive à deux niveaux. Au niveau du contenu, la possibilité qui lui est

laissée d'observer les élèves au travail, lui permet d'intervenir ponctuellement de manière plus individualisée ou au contraire de relancer les questions au groupe selon les cas. Au niveau du fonctionnement des groupes, il nous semble particulièrement intéressant qu'il cible ses interventions sur le développement d'attitudes susceptibles de favoriser des régulations. On peut citer par exemple l'encouragement à négocier, à expliciter ses points de vue, à utiliser les documents de référence, à relire plusieurs fois un texte, voire des attitudes plus générales telles que l'encouragement des camarades, le partage des idées, l'écoute, puisque celles-ci contribuent à aider les élèves à agir plus ouvertement, à expliciter leurs démarches ou à exprimer leurs doutes.

Des régulations interactives entre élèves et matériel

Enfin, les régulations interactives entre élèves et matériel sont, elles aussi, constitutives de l'évaluation formative. L'interaction maître-élève est alors médiatisée par un matériel régulateur souvent lui-même élaboré dans une première phase d'interaction entre le maître et ses élèves. On peut citer dans le domaine de la langue des matériels tels que les guides d'évaluation ou de production, les dictionnaires, cahiers de références, etc. Ceux-ci sont en principe proposés à l'élève en cours de production afin de favoriser l'élaboration d'un texte le plus satisfaisant possible avant l'évaluation par le maître. Fournir à un élève un matériel susceptible de favoriser l'autorégulation ne suffit évidemment pas à assurer celle-ci. Dans cette perspective, Allal et Michel (1993) distinguent trois catégories de matériels induisant des degrés d'interaction différents: les référentiels purs, fournissant des repères à l'élève pour son activité de planification, de production et/ou de révision de texte; les questionnaires, demandant à l'élève de formuler des appréciations ou remarques, et les questionnaires interactifs l'engageant à une autoévaluation active reliant texte et référentiel et exigeant l'enregistrement d'un certain nombre d'observations. On peut associer à cette dernière catégorie les « guides personnalisés » construits en interaction puis complétés par l'élève au fur et à mesure de ses pratiques d'écriture. Les élèves peuvent par exemple compléter leur guide d'orthographe en notant pour chaque objectif 1) où ils sont susceptibles de trouver des informations dans leurs documents de référence, 2) à quoi ils doivent personnellement faire particulièrement attention lorsqu'ils écrivent.

La recherche sur la révision en dyade citée plus haut (Rouiller, 1998) a montré que les effets de l'introduction d'outils de type référentiels purs tels que l'aide-mémoire ou le dictionnaire par exemple, pouvaient être

amplifiés par les interactions entre élèves. Le fait que chacun doit, à un moment ou à un autre, justifier une position différente d'un camarade l'amène à chercher des preuves à ses affirmations. La motivation et l'entrain apportés par cette collaboration aident les élèves à être plus persévérants dans leur emploi d'un outil:

GILLES « Le lendemain matin les parents décidèrent de s'occuper plus de Benjamin, » c'est juste... de s'occuper? de vendre, de vendu, ouais.
TONY Ouais c'est juste!
GILLES De s'occuper plus de...
TONY De vendre plus Benjamin, et moins de son petit frère...

Les recours aux ressources externes en sont aussi souvent augmentés:

GILLES Mais « ses parents » y a un S?
TONY S.E.S
GILLES Non, « ses parents », P.A.R.E.N.T.S.?
TONY Ses parents, il en a pas plusieurs de parents!
GILLES Ben oui, il a une mère et un père, ça fait deux parents.
TONY Mouais
GILLES Alors c'est un S, ses parents.
TONY Ouais.
GILLES Bon, où on pourrait trouver ça.... mémento, de dieu j'suis classe...
TONY Ah ouais, c'est sous quoi ?
GILLES Dans homophones, mais non euh... ah page 84, r'garde ça...
TONY Ah ouais!
GILLES Ah oui j'sais là, ouais voilà ... singulier, pluriel */il lit/* Ben y a un S j'te dis!
TONY Ah ouais!
GILLES « Bon, ses parents »..

Ainsi, que l'on considère les régulations interactives entre élèves, entre maître et élèves ou entre élèves et matériels, il apparaît qu'elles favorisent toutes la prise de distance de l'élève face à ses productions et par conséquent sa progression. « Evaluation » rime alors avec « auto-régulation », « formative » avec « interactive ». Les actes d'évaluation formative sont des éléments essentiels, constitutifs de démarches d'enseignement-apprentissage variées intégrant par définition les interactions sociales et ayant comme point commun de tendre vers un enseignement-apprentissage efficace adapté aux stratégies de l'apprenant.

L'évaluation formative: une aide à la gestion globale des apprentissages par l'enseignant

Imaginons un enseignant qui individualise, différencie, tente de répondre le plus possible aux besoins de chacun. Imaginons un enseignant qui exploite les projets de ses élèves pour les amener à développer aussi bien des connaissances ciblées automatisées (p. ex., les règles d'accord des adjectifs de couleur), que des compétences métacognitives (p. ex., stratégies de

révision d'un texte) ou des attitudes de recherche (p. ex., rassembler les informations nécessaires à l'écriture d'un texte informatif) et cela par des cheminements différents. Arrive un moment où l'enseignant éprouve le besoin de faire le point, de confronter ses impressions multiples, d'avoir une image ponctuelle de la situation de la classe dans son ensemble, de reprendre en quelque sorte en mains propres les processus d'évaluation. Dans ce cas, les pratiques plus traditionnelles d'évaluation formative, élaborées sur la base d'objectifs à atteindre plutôt que de stratégies observées et de régulations interactives, peuvent lui permettre une prise d'information plus adaptée. Les tests diagnostiques peuvent alors lui servir à faire l'état des compétences de ses élèves quant aux objectifs prioritaires et à mettre en place des activités différenciées et/ou collectives, susceptibles de remédier aux problèmes observés et de tenter d'assurer un niveau de maîtrise suffisant chez tous les élèves à propos de ces objectifs.

L'évaluation formative: un outil pour développer une perspective constructiviste de l'enseignement

Pour certains enseignants, le processus d'enseignement n'est encore prioritairement fondé que sur la relation entre le maître et le savoir. Pour ceux-ci, l'élève a parfois, selon les termes d'Houssaye (1994) la « place du mort ». L'évaluation correspond souvent pour eux à un outil au service de la société, de l'institution, mais n'a aucune place dans le processus d'apprentissage, de formation de l'élève. Or l'évaluation formative, visant à adapter les situations d'apprentissage aux caractéristiques des apprenants, accorde par définition une place importante à l'élève. Elle constitue donc un outil intéressant pour aider ces enseignants à passer de l'acte « d'enseigner » à l'acte de « former », et favoriser ainsi chez l'élève l'acte d'« apprendre ». Ayant pour fonction d'améliorer l'efficacité du processus pédagogique ou didactique dans la classe, on constate d'ailleurs que l'évaluation formative est aujourd'hui souvent associée à l'introduction d'une nouvelle approche pédagogique (p. ex., moyens romands d'enseignement de mathématiques). Plus concrètement, une sensibilisation au concept d'évaluation formative, à l'occasion d'une formation continue par exemple, peut conduire les enseignants à observer un groupe d'élèves qui produisent un texte en collaboration, à détecter des connaissances erronées en écoutant les dialogues entre élèves. On peut les accompagner dans la planification d'activités différenciées selon les difficultés observées. On peut analyser les interventions courantes et favoriser certaines relances de type ouvert permettant à l'élève de construire la réponse adéquate plutôt que de voir sa réponse inadéquate sanctionnée

négativement. Bien des enseignants disent prendre conscience à ces occasions, par exemple, que leurs interventions sont interprétées de manière variable par leurs élèves, que les élèves ont des connaissances erronées très intéressantes à prendre en compte, et qu'il est possible d'éviter l'échec à un élève avant le test certificatif, etc.

Relevons aussi que l'institution peut utiliser les tests formatifs à grande échelle pour indiquer ses orientations prioritaires et réguler les pratiques des enseignants avant les échéances de fin d'année (par exemple, il y a quelques années, les tests de rentrée, au début de l'année scolaire, dans le domaine du français, à Genève).

Conclusion

L'évaluation formative est donc d'abord une fonction accordée à une évaluation qui englobe les actes et les faits qui lui sont propres dans une finalité prioritaire: favoriser la progression optimale des apprentissages de l'élève. Après avoir vu s'enrichir le concept (des boucles formelles « d'enseignement-évaluation-remédiation » à une composante évaluative et régulatrice des situations d'apprentissage), on peut se demander ce qui le distingue des processus d'enseignement-apprentissage et le mettre en parallèle avec le concept d'étayage.

Quelles que soient les similitudes qu'entretiennent ces différents concepts, il apparaît que le concept d'évaluation formative demeure important dans le milieu scolaire. Etant donné les diverses pratiques et conceptions actuelles des enseignants, il peut être considéré comme un outil permettant:

— à l'enseignant d'observer davantage les apprenants, de comprendre mieux leur fonctionnement et de prévoir les ajustements de ses interventions (choix des situations didactiques, interventions individuelles, modes d'organisation sociale...);

— à l'élève de devenir davantage acteur de ses apprentissages, d'avoir des repères pour orienter ses actions, de prendre conscience de ses forces et de ses limites avant la phase d'évaluation sommative - verdict ...;

— et à l'institution d'orienter davantage le regard des enseignants sur la formation et l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement-transmission, et enfin de communiquer d'une manière particu-lièrement efficace ses grandes orientations.

Les démarches d'évaluation formative peuvent être situées sur un continuum. Un pôle représente la systématisation, la gestion du grand groupe, les occasions de faire le point, de planifier des interventions différenciées

souvent différées dans le temps. L'autre pôle est davantage caractérisé par les interactions en cours d'activité, les prises d'informations plus individuelles et pointues, les interventions immé-diates. Les démarches pratiquées par les enseignants visant les meilleurs apprentissages pour tous, dans le cadre d'une classe, sont souvent multiples et volontairement dirigées, à divers moments, vers chacun de ces pôles.

Bibliographie

Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* (pp. 86-126). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Allal, L. (1993). Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Allal, L., & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 239-264). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 265-296.

Berset Fougerand, B. (1993). Ecrire à haute voix: Intégration de l'orthographe dans la production écrite. In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 171-196). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: Mc Grave Hill.

Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw Hill.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.

Doly, A.-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In M. Grangeat (Ed.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 17-62). Paris: ESF éditeur.

Elliott, N. (1993). En observant l'apprenti-lecteur. In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 145-160). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Houssaye, J. (1994). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur.

Louis, R., & Trahan, M. (1995). Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation, 17*(3), 61-87.

Nunziati, G. (1988). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques, 280*, 47-64.

Rieben, L., & Elliott, N. (1996). Régulations didactiques dans une situation de lecture/écriture ou comment aider les enfants à chercher des mots pour écrire. In C. Garcia-Debanc, M. Grandaty, & A. Liva (Eds.), *Didactique de la lecture - Regards croisés* (pp. 129-145). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Rouiller, Y. (1998). *Approche contextualisée de la révision textuelle: Effets d'une situation de co-production dyadique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Scallon, G. (1996). Evaluation formative et psychologie cognitive: mouvances et tendances. In J. Grégoire (Ed.), Evaluer les apprentissages: les apports de la psychologie cognitive (pp. 160-173). Bruxelles: De Boeck.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. AERA Monograph Series on Evaluation, No1, 39-83.

Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). Rousing minds in life. Cambridge: Cambridge University Press.

Weiss, J., & Wirthner, M. (1998). Pour une évaluation plus formative. Neuchâtel: IRDP, No 98.301.